

Cloer, Ernst

Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 121-136



Quellenangabe/ Reference:

Cloer, Ernst: Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik - In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 1, S. 121-136 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-52640 - DOI: 10.25656/01:5264

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-52640>

<https://doi.org/10.25656/01:5264>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 47 – Heft 1 – Januar/Februar 2001

Thema: Kommunitarismus

- 1 GRAHAM HAYDON
Kommunitarismus, Liberalismus und moralische Erziehung
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Egalität und Differenz
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberaldemokratische Gesellschaften und Patriotismus. Die pädagogische Relevanz eines theoretisch problematischen Verhältnisses
- 45 DANIEL TRÖHLER
Der Republikanismus als historische Quelle und politische Theorie des Kommunitarismus

Weitere Beiträge

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
Einblicke in „Genderism“ im schulischen Verhalten durch subjektive Reflexivität
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Die berufliche Weiterbildung von Grund- und Sekundarschullehrern in Japan

Diskussion

- 101 SIEGRID NOLDA
Vom Verschwinden des Wissens in der Erwachsenenbildung
- 121 ERNST CLOER
Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik

Besprechungen

- 137 ALOIS SUTER
Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik.
Kommentierte Studienausgabe
- 139 HEINZ-ELMAR TENORTH
Gerhart Neuner: Ressource Allgemeinbildung.
Neue Aktualität eines alten Themas
- 142 FOLKERT RICKERS
Ewald Titz: Bilderverbot und Pädagogik.
Zur Funktion des Bildverbots in der Bildungstheorie Heydorns
- 145 DIETFRID KRAUSE-VILMAR
Jörg-Werner Link: Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und
Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulrefor-
mers Wilhelm Kircher (1898–1968)
- 147 KLAUS KRAIMER
Heinz-Hermann Krüger/Winfried Marotzki (Hrsg.): Handbuch
erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Dokumentation

- 153 Pädagogische Neuerscheinungen

Content

Topic: Communitarianism

- 1 GRAHAM HAYDON
Communitarianism, Liberalism, and Moral Education
- 13 HAUKE BRUNKHORST
Equality and Difference
- 23 REBEKKA HORLACHER
Liberal Democratic Societies and Patriotism –
The pedagogical relevance of a theoretically problematic relationship
- 45 DANIEL TRÖHLER
Republicanism As Both Historical Source and Political Theory of
Communitarianism

Further Contributions

- 67 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND/DAMARIS GÜTING/SILKE EBSSEN
Insights Into “Genderism” in School Behavior
- 81 N. KEN SHIMAHARA
Further Professional Training For Elementary and Secondary School
Teachers in Japan

Discussion

- 101 SIEGRID NOLDA
On the Disappearance of Knowledge From Adult Education
- 121 ERNST CLOER
The History (Histories) of Education in the Federal Republic and the
German Democratic Republic
- 137 BOOK REVIEWS
- 153 NEW BOOKS

Die Bildungsgeschichte(n) der Bundesrepublik und der Deutschen Demokratischen Republik¹

I. Von einer vergleichenden pädagogischen Deutschlandforschung zur historischen Bildungsforschung

Blickt man bilanzierend auf die Schwerpunkte und Themenfelder einer auf die beiden deutschen Staaten bezogenen historischen Bildungsforschung, so gewinnt man den paradoxen Eindruck, dass wir über die DDR differenziertere Kenntnisse haben als über die „alte“ Bundesrepublik. Bereits vor 1989 hatte eine westdeutsche vergleichende pädagogische Deutschlandforschung im Zuge des kontinuierlichen Bildungswettstreits zwischen West und Ost der Bildungspolitik, den Strukturfragen des Bildungssystems sowie den modernisierungsrelevanten Bereichen des Bildungskanons (bes. der Polytechnik) hohe Aufmerksamkeit geschenkt. Dies lag im politischen Interesse, wurde entsprechend gefördert und war ein wesentlicher Grund dafür, dass die Rekonstruktion der theoretischen Pädagogik und ihrer Teildisziplinen sowie der Erziehungsverhältnisse in Schule und Staatsjugend im Forschungsinteresse nachrangig angesiedelt waren. Bei aller Einbindung in die gegensätzlichen politischen Systeme artikuliert sich – zumal bei den Intellektuellen der Gründergeneration – in beiden deutschen Staaten, im Osten wohl noch stärker, fortdauernd so etwas wie eine „doppelte Loyalität“, die das Interesse aneinander bei aller Vergleichs-, Abgrenzungs- und Übertrumpfungsrhetorik auf dem Hintergrund der gemeinsamen Sprache, Geschichte und Kultur wachhielt. Vor 1989 wurden die Bildungsgeschichte(n) in der westdeutschen Vergleichenden Pädagogik, stark vereinfacht gesagt, in zwei dichotomen Lesarten erzählt: Der *divergenztheoretische* Erzähltypus überwog quantitativ deutlich und hatte eine große Kontinuität, war grundiert vor allem durch totalitarismustheoretische Erklärungsmodelle bzw. durch die Prämisse von der kontinuierlichen Effizienz einheitsparteilicher Steuerung. Der *konvergenztheoretische* Erzähltypus war mit seiner Fokussierung auf die Fragen der Beziehung zwischen ökonomischer Entwicklung und Bildungsorganisation einem modernisierungstheoretischen Ansatz verpflichtet, der die Bildungssysteme in beiden deutschen Staaten unter den Sachzwängen der wissenschaftlich-technischen Entwicklung zu pragmati-

1 Zum *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart*. Hrsg. von CHRISTOPH FÜHR und CARL-LUDWIG FURCK. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. 694 S. mit 8 Abb. u. 45 Tab., DM 228,-. Zweiter Teilband: Deutsche Demokratische Republik und neue Bundesländer. 468 S. mit 15 Abb. u. 39 Tab., DM 188,-. München: Beck 1997 und 1998.

schen, die ideologischen Prämissen überlagernden Anpassungsleistungen konvergieren sah.

Mit dem seit 1990 möglich gewordenen Archivzugang, mit den politisch gewollten Forschungsschwerpunkten/-investitionen im Bereich einer „Aufarbeitung von Geschichte und Folgen der SED-Diktatur“ (so der Titel der Enquête-Kommission; ähnlich auch der Schwerpunkt der VW-Stiftung) und unter den vielerorts gewollten Bedingungen einer Kooperation von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus West und Ost haben sich nun nach der Ablösung der vormaligen vergleichenden pädagogischen Deutschlandforschung durch eine historische Bildungsforschung sowohl neue Prioritäten im Forschungsgegenstand ergeben als auch die Erzähltypen weiter ausdifferenziert. Geschichten, die eine radikale Divergenz zwischen West und Ost betonen, verbinden sich nun gern mit Geschichten, die im Rahmen einer vergleichenden Diktaturenforschung die Kontinuitäten in der Transformation vom Nationalsozialismus zur SBZ/DDR (unter)suchen. Hier ist die Aufmerksamkeitsrichtung fokussiert auf die Rekonstruktion von Intentionen und Praxen der Politisierung der Erziehungsverhältnisse in Schule und Staatsjugend, weniger jedoch auf die Wirkungen der „Relikte des Bildungsbürgertums“ oder einer kirchlichen Gegengesellschaft oder gar auf die Grenzen intendierter Indoktrination; dabei wird der pädagogischen Wissenschaft in der Regel unterstellt, sie sei als Ganzes nichts anderes als die Pädagogik einer zweiten deutschen Diktatur gewesen. Daneben artikulieren sich Kontinuitätsgeschichten ganz anderer Art: einmal im Rahmen einer empirischen Schulstrukturforschung, in der die DDR in der Eigenlogik und Tradition der deutschen Bildungsgeschichte seit 1900 verortet wird; zum anderen im Kontext einer eher kulturgeschichtlich interessierten Rekonstruktion, die Kontinuitäten auf dem Hintergrund gemeinsamer deutscher Sprache, Kultur und Geschichte aufsucht. Geschichte der theoretischen Pädagogik und der Bildungspolitik wird inzwischen – um einer gelungenen Charakterisierung G. DE HAANS zu folgen – erzählt als *Verfallsgeschichte* (der Anfang war gut, alles Nachfolgende Niedergang), als *Restbestandsgeschichte* (die i.d.R. in einer Bilanzierung von innen nach Erhaltenswertem für die Gegenwart und Zukunft fragt), nicht zuletzt auch als *Irrelevanzgeschichte* (mit dem Gestus, das pädagogische Denken in der SBZ und DDR habe keine schlüssige Konzeption marxistischer Pädagogik generiert, sei vielmehr dem Ansatz bürgerlicher Pädagogik im Westen näher gewesen, als man es im Westen und Osten wahrhaben wollte, und brauche deshalb nicht erforscht zu werden). Sowohl für den innerdisziplinären Diskurs als auch für den Diskurs zwischen der Erziehungswissenschaft und den Nachbardisziplinen Soziologie, Geschichts- und Politikwissenschaft, in denen sich nicht nur eine Renaissance, sondern eine neue Dominanz jenes das Monolithische betonenden Totalitarismustheorems abzeichnet (belegt in CLOER 1998, S. 9–13), ist die Frage nach dem Nicht-Monolithischen, nach einer paradigmatischen Ausdifferenzierung, nach Ansätzen von Vielfalt, von nachweisbaren Theoriekontroversen keineswegs irrelevant. Es geht um nichts weniger als die differenzierte Beantwortung der Frage, ob auch das Wissenschaftssystem (hier: die universitäre Pädagogik) sich in den Zuschreibungen von „totaler Durchherrschaft“, „zweiter Diktatur“, „totalitärer Instrumentalisierung“, „politischer Penetration“ usw. angemessen beschreiben lässt.

II. Das Handbuch der deutschen Bildungs(zeit)geschichte: Komplikationen bei der Geburt

Das ehrgeizige, auf sechs Bände angelegte Projekt eines „Handbuchs der deutschen Bildungsgeschichte“, dessen Konzeptentwurf bis in die zweite Hälfte der Siebzigerjahre zurückreicht und dessen Veröffentlichung 1987 mit Band III (zum Zeitraum 1800 bis 1870) begonnen wurde, findet mit den beiden hier vorzustellenden Teilbänden beinahe seinen Abschluss (Band II zum 18. Jahrhundert steht weiterhin aus).

Die ursprüngliche Planung, mit diesem Band VI das Handbuch zu eröffnen und zugleich eine „Synthese“ der Entwicklung in den beiden deutschen Staaten zu versuchen, hat die Herausgeber und die insgesamt 40 Beiträger und Beiträgerinnen in eine nicht geringe Aporie gestürzt, fiel doch die erste Überarbeitung der bis zum Ende der Achtzigerjahre bereits geschlossen vorliegenden Erstfassungen in die Periode der Vereinigung (Vorwort der Herausgeber VI/1, S. XXV). Die Frustrationstoleranz der Beiträger und Beiträgerinnen zum DDR-Teil des Handbuchs wurde zusätzlich herausgefordert durch die (unter Federführung von O. ANWEILER) zeitlich parallel vorgelegten letzten „Materialien zur Lage der Nation“ des Bundesministeriums für Innerdeutsche Beziehungen. Sie erschienen unter dem Titel „Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik“ (1990) und leisteten bei starker inhaltlicher Überschneidung (sieht man von den Handbuch-Schwerpunkten „Lebenswelten und Alltagswissen“, „Familie, Kindheit, Jugend“ „Pädagogische Wissenschaft“ und „Medien“/ästhetische Kultur ab) genau das, was die Handbuch-Herausgeber nun nach dem Erscheinen des ANWEILER-Bandes scheuten: den Versuch einer vergleichenden Bilanzierung von Bildung und Erziehung in den beiden deutschen Staaten einschließlich der Diskussion der Methodenprobleme eines solchen Vergleichs und der offen gebliebenen Fragen (ANWEILER 1990, S. 1–10, 677–706). Der unbefangene Beobachter kann eine Konkurrenzsituation der Autorengruppen nicht ganz ausschließen, zumal nur drei der 34 Autoren des ANWEILER-Bandes zugleich Beiträger des Handbuchs sind (S. BASKE, W. MITTER, D. WATERKAMP).

Diese Tatsachen bedeuteten insbesondere für den Teilband über die DDR eine ungeheure Herausforderung, waren doch das Konzept und die Rekrutierung der Autorinnen und Autoren ursprünglich unter den Bedingungen einer *westdeutschen* vergleichenden pädagogischen Bildungsforschung auf den Weg gekommen, waren zwangsläufig angelegt als eine „Bilanzierung von außen“. Und für diese waren vor 1989 Feldforschung und Quellenzugang erschwert und war der Zugang zu den Archiven verunmöglicht. Gleichzeitig war der Vertreter der westdeutschen DDR-Forschung, den die Handbuch-Redaktion für den Teilband über die DDR als Hauptautor gewonnen hatte, S. BASKE, ein ausdrücklicher Vertreter des totalitarismustheoretischen Ansatzes (in Verbindung mit der Sowjetisierungsthese). BASKE unterstellte die kontinuierliche Effizienz der einheitsparteilichen Steuerung nicht nur für die herrschaftsnahen Bereiche der Schule und Staatsjugend, sondern gleicherweise für die universitäre Pädagogik im Wissenschaftssystem (vgl. genauer unter IV/2). Das darin begründete Deutungsmuster des Monolithischen verdeckte den Blick für notwendige Differenzierungen und Theoriekontroversen. Die Implosion der DDR er-

öffnete nicht nur den Beginn einer archivgestützten Forschung (und im Ergebnis den Blick auf die *Grenzen* unterstellter Einheitskonzepte), sondern auch die Erweiterung einer Bilanzierung von außen durch eine solche von innen.

Interessanterweise – und so im Jahre 1989 überhaupt nicht prognostizierbar – sind die Bildungspolitik, die Pädagogik und die Erziehungsverhältnisse in der SBZ und DDR nachweislich eines der neun Themenfelder mit einer herausgehobenen Konjunktur in der allgemeinpädagogischen und bildungshistorischen Forschung der Neunzigerjahre geworden (STROSS/THIEL 1998). Theoretisch ambitionierte Arbeiten zur Methodologie (zu den Grenzen des Totalitarismus-Modells, zu den Problemen des Erziehungsstaates, einer affirmativen Pädagogik und der Indoktrination) und archivgestützte Untersuchungen zu den Institutionen, Intentionen, Praxen und Grenzen der Politisierung des Schulalltags und der Jugend, zur Wissenschaftsgeschichte der Pädagogik und ihrer Teildisziplinen, ihren Theoriegestalten und -kontroversen, zu den Diskontinuitäten und Kontinuitäten weiterlaufender schulstruktureller Traditionslinien im Schulsystem der DDR hat die Erziehungswissenschaft, beginnend in der ersten Hälfte und expandierend in der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre, in einer kaum noch zu überschauenden Fülle vorgelegt (vgl. den Forschungsbericht in CLOER 1998; seither ergänzend: BENNER/SLADEK 1998; BENNER/SCHRIEWER/TENORTH 1998; EICHLER 2000; HOFFMANN/DÖBERT/GEISSLER 1999). Insofern muss ein Handbuch, das für die redaktionelle Überarbeitung die Zäsur im Jahre 1995 gesetzt hat (ausschließlich die Literaturliste von GEISSLER/WIEGMANN reicht bis in das Jahr 1997), zwangsläufig in Bezug auf die aktuelle Forschungslage zur SBZ und DDR an seine Grenzen stoßen. Angesichts der zum Zeitpunkt des Redaktionsschlusses sich abzeichnenden Forschungskonjunktur haben die Herausgeber kritisch-selbstreflexiv die Erwartung ausgesprochen, dass vermutlich viele „Urteile aus größerer Distanz und veränderter Quellenlage“ später zu revidieren seien (Vorwort in VI/1, S. XXV). Das zeichnet sich bereits jetzt ab. Und die Herausgeber sahen sich offensichtlich angesichts der unterschiedlich erreichten Aktualitätsniveaus der Überarbeitungen (die Literaturverzeichnisse, mehr noch die in den meisten Beiträgen nur bis 1990 reichenden Zitatbelege der Einzelbeiträge geben darüber sehr genau Auskunft) veranlasst, durch speziell vergebene Beiträge an H. DÖBERT/CH. FÜHR, D. SIMON, G. GEISSLER/U. WIEGMANN (VI/2, S. 377–408) den Forschungsstand bis zum Redaktionsschluss zu aktualisieren.

III. Bearbeitete Gegenstandsfelder, Autoren/-innen und Aufbau

Trotz dieser den Zeitläuften geschuldeten Grenzen von erreichbarer Aktualität erfüllen die beiden Teilbände in weiten Teilen – dies sei der nachfolgenden Detailkritik ergebnissichernd vorausgeschickt – die hohen Erwartungen, die durch die bereits vorliegenden Bände des Handbuchs definiert sind. Sie erfüllen sie in besonderer Weise dadurch, dass die Herausgeber sich um eine Pluralität methodologischer Zugänge und Deutungsansätze bemüht haben: Man lese etwa zu den Rahmenbedingungen einer Entwicklung von Bildung und Kultur im Teilband über die BRD nacheinander die Beiträge von CH. FÜHR (S. 1–26), C.-L. FURCK (S. 27–34) und TH. ELLWEIN (S. 87–109) oder im Teilband über die

DDR die Beiträge von S. BASKE (S. 3–25) und G. GEISSLER/U. WIEGMANN (S. 397–408).

Dem Teilband über die BRD (VI/1) ist eine Einleitung von CH. FÜHR „Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945“ vorangestellt, die der Herausgeber für das ursprünglich integrierte Planungskonzept einer „Synthese der deutsch-deutschen Entwicklung“ verfasst hatte – gedacht somit als übergreifende Einführung in die Bildungs-, Kultur- und Gesellschaftsgeschichte der BRD und DDR (VI/1, S. 1–24). Der spezielle Textteil über die BRD wird (nicht ohne Redundanzen!) mit einer „Einführung“ von mehr als 100 Seiten (!) eröffnet, in der die „Grund- und Rahmenbedingungen“ durch C.-L. FURCK, rechtliche und administrative Grundlagen des Bildungssystems durch L. R. REUTER, die „Koordination der Bildungspolitik durch Bund und Länder“ durch CH. FÜHR, „Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen“ durch TH. ELLWEIN und schließlich – an dieser Stelle eher ein Fremdkörper, da wohl sinnvoller mit dem Abschnitt von J.-P. VOGEL zu den Schulen in freier Trägerschaft integrierbar – „Die Rolle der evangelischen und der katholischen Kirche in der Bildungspolitik“ durch K. DIENST rekonstruiert werden. So informationsdicht und im guten Sinne belehrend alle diese Beiträge im Einzelnen angelegt sind, eine Verschlankung gerade der Einführung mit einer hervorgehobenen Erstplatzierung des historisch-analytisch, systematisch-politikwissenschaftlich und bildungstheoretisch gleichermaßen ambitionierten und gelungenen Beitrags von TH. ELLWEIN (VI/1, S. 87–109) in Verbindung mit dem aus der intimen Binnenkenntnis heraus geschriebenen Beitrag von CH. FÜHR hätte Raum geschaffen für das (rein quantitativ) untergewichtete Problem der Entwicklung der Erziehungswissenschaft und der pädagogischen Denkformen, mit denen sich J. OELKERS im 3. Kapitel befasst. Eine Verschlankung der Einführung zu Lasten der sehr breit entfalteten rechtlichen und administrativen Rahmenbedingungen hätte sich auch deshalb angeboten, weil diese Fragen ohnehin jeweils erneut in den Kapiteln zu den schulischen und außerschulischen pädagogischen Feldern in eigenen Abschnitten ausführlich aufgegriffen werden.

Im Weiteren folgt der Teilband der bekannten Gliederung der Vorläuferbände: J.-U. ROGGE bearbeitet im 1. Kapitel „Lebenswelten und Alltagswissen“, G. TORNIEPORTH rekonstruiert im 2. Kapitel mit deutlicher Orientierung an den familienpolitischen und rechtlichen Leitlinien und unter geringer Gewichtung familienpädagogischer Aspekte den Bereich „Familie und Kindheit“ und teilt sich dieses Kapitel mit U. SANDER/R. VOLBRECHT, die einen theoriegeleiteten, informationsdichten Beitrag zum Thema Jugend eingebracht haben. An das kurze 3. Kapitel zum Wandel der Erziehungswissenschaft von J. OELKERS (27 Seiten) schließt sich das mit 200 Seiten mehr als ein Drittel des Bandes beanspruchende 4. Kapitel zu den „Schulen und Hochschulen“ an, das erneut administrative und rechtliche Rahmenbedingungen (C.-L. FURCK, L. R. REUTER, U. POPP), sodann die Ausdifferenzierung des Schulsystems von der Früherziehung (H. HIELSCHER) über die allgemeinbildenden Schulen (C.-L. FURCK), das Sonderschulwesen (S. ELLGER-RÜTTGARDT), Schulversuche (H. WEISHAUP) und Schulen in freier Trägerschaft (J. P. VOGEL) bis hin zur Lehrerbildung (S. MÜLLER-ROLLI) und die Entwicklung des Hochschulwesens (CH. OEHLER) thematisiert. A. LIPSMEIER, W. HORNSTEIN und H.-D. RAAPCKE verantworten die jeweiligen Kapitel über Berufsbildung, Sozialpädagogik und Er-

wachsenenbildung, wobei alle drei Autoren bemüht sind, die spezifischen administrativen und rechtlichen Rahmenbedingungen mit den disziplin- und theoriegeschichtlichen sowie den Entwicklungen der Arbeits- und Handlungsfelder informativ zu verknüpfen. Im 7. Kapitel werden von K. HICKETHIER jene (selbst-)bildungsrelevanten Institutionen einer demokratischen Öffentlichkeit (Literatur, Theater, Musikleben, Film, Presse, Hörfunk, TV, Neue Medien) vorgestellt und in ihrer Entwicklung seit 1945 (sehr formal) periodisiert, die in der früheren historischen Bildungsforschung viel zu kurz gekommen sind. In der systematischen Zuordnung würde man sich dieses 8. Kapitel über „ästhetische Kultur“ (die gewählte Überschrift „Medien“ ist verkürzend) viel näher herangeführt wünschen an die Kapitel zu „Lebenswelten und Alltagswissen“ sowie „Familie, Kindheit, Jugend“ – Felder, in denen das institutionell/staatlich/pädagogisch Vorgeordnete durch das Unplanbare/Unberechenbare jugendkultureller und ästhetisch-kultureller Prozesse und Produkte (häufig) unterlaufen wird, Felder, in denen sich – mit Blick auf die DDR – Resistenz und Loyalitätsaufkündigung am ehesten artikulieren konnten (vgl. H. SCHWENGER in VI/2, S. 341–357; D. WIEDEMANN in VI/2, S. 69–100). So sehr es angezeigt war, in dem Teilband über die DDR im Zusammenhang der Rekonstruktion von Politisierungsintention und -praxis ein Kapitel über die Wehrerziehung aufzunehmen, so entbehrlich erscheint mir im Teilband über die BRD ein eigenes Kapitel über „Bildung und Militär“ (L. R. REUTER). Stattdessen sucht man das epochal wichtige Problemfeld der Multikulturalität und der Interkulturellen Erziehung im gesamten Teilband über die BRD vergebens.

Am Teilband über die SBZ/DDR (VI/2) haben insgesamt 19 Autorinnen und Autoren mitgearbeitet; fast die Hälfte von ihnen ist vor 1989 mit einschlägigen Arbeiten zur DDR nicht hervorgetreten. Die Herausgeber haben aber in verdienstvoller Weise neben den ausgewiesenen westdeutschen DDR-Experten S. BASKE, F. BUSCH, W. MITTER, H. SIEBERT und D. WATERKAMP auch Autoren gewonnen, die seit den 70er Jahren in wichtigen Forschungsinstitutionen der DDR (so D. WIEDEMANN im Zentralinstitut für Jugendforschung und G. GEISSLER und U. WIEGMANN in der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften) tätig gewesen sind. Im Unterschied zu Teilband VI/1 gibt es im Teilband über die DDR so etwas wie einen Hauptautor: S. BASKE verantwortet mit insgesamt 115 Seiten mehr als ein Viertel des Textkorpus, und zwar die Schlüsselkapitel „Einführung“ (S. 3–25), „Pädagogische Wissenschaft“ (S. 137–158) und „Schulen und Hochschulen“ (S. 158–227). Durch die Gewährleistung einer Bilanzierung von außen *und* innen haben die Herausgeber eine Pluralität der Methodologie gesichert: Während S. BASKE bei seinem „Blick von außen“ im Deutungsansatz der Kontinuität des „totalitären Führungsanspruchs der SED“ das Monolithische betont, richten die Bilanzierer von innen die Aufmerksamkeit stärker auf die Vielfalt, die Kontroversen, auch das latent Resistente (etwa in der Filmkunst). Die Offenheit für die Vielfalt, die Grenzen der Herrschaft, für (Theorie-)Kontroversen ist allerdings nicht generell an die Herkunft der Forscher aus den östlichen Bundesländern gebunden, sie ist vielmehr auch die Konsequenz einer stärker archivgestützten Forschung der 90er-Jahre, die viele der zuvor in totalitarismustheoretischen Ansätzen generierten ungeprüften Einheitsvorstellungen und vorschnellen Gleichsetzungen von (partei-)politischen Intentionen und Realgeschichte korrigiert hat.

Der Band über die DDR ist bis auf die Schlussabschnitte zur Entwicklung des Schul- und Hochschulwesens im Transformationsprozess (H. DÖBERT, CH. FÜHR, D. SIMON), zur DDR als Gegenstand der historischen Bildungsforschung in den Neunzigerjahren (G. GEISSLER/U. WIEGMANN: der Beitrag mit dem aktuellsten Forschungsstand) und zum deutschen Bildungswesen in internationaler Perspektive (W. MITTER) ganz analog zum Teilband über die BRD sowie H. SCHWENGERAUFGEBAUT: EINE WIEDERUM SEHR LANGE „EINFÜHRUNG“ (MIT FAST 70 SEITEN) REKONSTRUIERT POLITISCH-IDEOLOGISCHE (S. BASKE), rechtliche und administrative Rahmenbedingungen (L. R. REUTER) sowie die staatliche Kirchenpolitik und die bildungspolitischen Positionen der Kirchen (mit besonderer Gewichtung der protestantischen Kirche; K. DIENST). Das 1. Kapitel über „Lebenswelten und Alltagswissen“ verantwortet D. WIEDEMANN, der gemeinsam mit F. W. BUSCH auch das 2. Kapitel über „Familie, Kindheit, Jugend“ geschrieben hat. Kapitel 3 über die „Pädagogische Wissenschaft“ in der SBZ/DDR, das – wie noch genauer zu begründen sein wird – durch ein Parallelstudium des Beitrags von G. GEISSLER/U. WIEGMANN im gleichen Band (VI/2, S. 397–408) ergänzt werden sollte, ist abgefasst von einem der Nestoren der westdeutschen vergleichenden pädagogischen Deutschlandforschung, von S. BASKE; dieser verantwortet auch gemeinsam mit L. R. REUTER, S. ELLGER-RÜTTGARDT und S. MÜLLER-ROLLI (dessen Beitrag über die Lehrerbildung in der DDR im Gegensatz zu demjenigen über die BRD in dieser Form nicht hätte aufgenommen werden sollen; Experten zu dieser Frage gibt es reichlich) das 4. Kapitel über „Schulen und Hochschulen“. D. WATERKAMP, einer der kundigsten westdeutschen DDR-Experten, gibt im 5. Kapitel einen souveränen Einblick in die Berufsbildung der DDR. Dass W. HORNSTEIN/W. SCHEFOLD neben der staatlichen Jugendhilfe die FDJ zum Schwerpunkt des Kapitels über „Sozialpädagogik“ machen, mag aus ursprünglichen Intentionen universitärer Ansätze heraus (H. H. BECKER leitete von 1952 bis 1958 an der Universität Halle innerhalb des Instituts für Praktische Pädagogik die „Abteilung für Theorie und Methodik der Pionierarbeit und der Familienerziehung“) nachvollziehbar sein; aber für den Teilband über die DDR hätte man sich ein eigenes Kapitel etwa unter der Überschrift „Intentionen, Praxen und Wirkungen von Politisierung“ gewünscht, in dem die Bereiche der Pionierorganisation, FDJ, der Jugendweihe und Wehrerziehung (vgl. zum letzteren das 9. Kapitel von GEISSLER/WIEGMANN) systematisch hätten zusammengeführt werden können (vgl. dazu ergänzend TENORTH u. a. 1996; GEISSLER/WIEGMANN 1996).

IV. Ein kritisch-würdiger Blick auf ausgewählte Beiträge

Auswahl tut not angesichts der beinahe 1.200 zu rezensierenden Seiten. Sie konzentriert sich auf solche Beiträge, an denen sich die Tragfähigkeit theoretischer Rahmungen und die Implikationen erkenntnisleitender Fragen diskutieren lassen; dazu sollen exemplarisch die Einleitungen in die Teilbände und die Kapitel über die Pädagogische Wissenschaft herangezogen werden. Dabei wird versucht, jene Autoren, die isoliert voneinander und ohne Bezug auf die Entwicklungen im jeweiligen anderen deutschen Staat geschrieben haben, in einen fiktiven Dialog miteinander zu bringen. Auf diese Weise soll das methodologi-

sche Bewusstsein einer auf die deutsche Bildungsgeschichte zwischen 1945 und 1990 bezogenen historischen Bildungsforschung geschärft werden; diese muss aufgrund der „doppelten Loyalität“ beider deutscher Staaten als historische Bildungsforschung zugleich eine vergleichende bleiben.

1. Die Einleitungen von Ch. Führ und S. Baske

Die Lesart von der doppelten Loyalität wird im Einleitungsbeitrag von CH. FÜHR (VI/1, S. 1–24) in einer eher ungewohnten Weise aus der Ost-West-Richtung stark gemacht, wenn der Autor auf die DDR in ihrer „Vorlauf-Funktion“ für bildungspolitische Akzente der BRD bei der Ablösung der Zwergschulen, dem Aufbau des Zweiten Bildungsweges, der Einführung von Stipendien, der Verlängerung der Pflichtschulzeit und der Einführung des Fachs Arbeitslehre verweist. Der Autor verknüpft in seinem eher essayistisch angelegten Beitrag gesellschafts-, kultur- und bildungsgeschichtliche Aspekte in Ost und West, hebt unter Rückgriff auf z. T. bei FRIEDRICH PAULSEN entlehnte Grundzüge einerseits vier ausgeprägte Kontinuitätsspuren in der BRD und DDR hervor (so die Demokratisierung der Bildung, die Verstaatlichung und Verweltlichung sowie die anfängliche Orientierung am Neuhumanismus und der Reformpädagogik) und akzentuiert andererseits Differenzen (z. B. Föderalismus versus Zentralismus). Wie bei der Einschätzung einer im Westen früh begonnenen und gelungenen „Aufarbeitung der Vergangenheit“ nimmt FÜHR für die gesamte bildungspolitische Entwicklung in der BRD parteilich zugespitzt eindeutige, in sich zwar konsistente, aber im wissenschaftlichen Diskurs ansonsten viel stärker kontrovers bzw. um differenzierte Argumentation bemühte Positionsbestimmungen vor: so *für* den klassischen Bildungsbegriff, *für* das humanistische Gymnasium, *für* den Begriff des „Neuaufbaus“ anstelle der mehrheitlich vorgenommenen Kennzeichnung der Frühperiode als Restauration, *für* die „Kurskorrekturen“ durch das Bonner Forum „Mut zur Erziehung“, *gegen* die Wirkungen der 68er-Bewegung, *gegen* die Bildungspolitik-Beratung des Deutschen Bildungsrates (und damit dezidiert gegen: Bildungsreform als Gesellschaftsreform; Gesamtschule als Regelschule; Bildungskanon der Hessischen Rahmenrichtlinien usw.). Offensichtlich optiert FÜHR (im Unterschied zu FURCK, der zwar nicht von Restauration, aber von Rekonstruktion spricht) gegen L. VON FRIEDEBURGS Deutung der deutschen Bildungsgeschichte als einer Tradition versäumter Reformen; im Grundsatz neigt FÜHR der Lesart J.C. ALBISETTIS zu, der der deutschen Bildungsgeschichte seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert eine institutionelle, curriculare und professionelle Modernisierung attestiert hat.

Im Horizont einer erneut im öffentlichen Diskurs und in bildungs- und hochschulpolitischen Verlautbarungen dominant werdenden „Bildungstheorie des Positivismus“ (so H.-J. HEYDORN, der ja mit FÜHR die Kritik an der Bildungstheorie des Deutschen Bildungsrates und dem Bildungskanon der Hessischen Rahmenrichtlinien und der frühen Gesamtschule geteilt hätte) lesen sich die Positionierungen des konservativen Aufklärers FÜHR heute teilweise aktueller als zum Zeitpunkt der Abfassung vor mehr als zehn Jahren. So anregend die von FÜHR behaupteten bildungstheoretischen Reduktionen der Reformpe-

riode der Siebzigerjahre sowie die erziehungs- und generationstheoretische Komplexitätsreduktion der antiautoritären Erziehungsbewegung im Kontext der 68er-Bewegung für eine erneute kritisch-selbstreflexive Rekonstruktionsarbeit in der historischen Bildungsforschung sein mögen, so sehr verliert FÜHR im Sog der eigenen engagierten Rekonstruktion die Aufgabe einer theoretischen Rahmung für eine „Synthese der deutsch-deutschen Entwicklung“ aus den Augen. Der als Einleitung für beide Bände gedachte Beitrag ist insgesamt wenig ergiebig für die komparatistische Dimension sowohl in ihrer „idiographischen“ (Suche nach den *differentiae specifica*) als auch „evolutionistischen“ Funktion, also der Verdeutlichung von Zäsuren der Entwicklung und der Legitimation von Periodisierungen. FÜHR unterstellt kontinuierlich den Primat der (Bildungs-)Politik ohne ausdrückliche Bezugnahme zur Rolle der Erziehungswissenschaft und ihrer Bezugswissenschaften oder zur Rolle „pädagogischer Bewegungen“ (antiautoritäre Erziehung; Antipädagogik), die ihre Wirkungen ja möglicherweise eher machtvollen Bildern als der Reflexion der Wissenschaft oder politischen Intentionen/Praxen verdanken. FÜHR bleibt letztlich auf die staatliche Bildungspolitik und die schulischen Bildungsprozesse orientiert, wohingegen die Anlage des Handbuchs ja gerade durch den weiten Horizont aller wichtigen Sozialisations-, Enkulturations- und Bildungsinstanzen ausgezeichnet ist (von der Familie über die Jugendkultur/Altersgruppe bis zur institutionalisierten Bildung; von der Alltagskultur bis zu dem für die Selbstbildung so wichtigen Bereich der ästhetischen Kultur).

So sehr einerseits auch S. BASKE in seinem Einführungsbeitrag in den Teilband über die SBZ und DDR (VI/2, S. 3–25) auf die staatliche Bildung und die schulischen Bildungssystemstrukturen und -prozesse orientiert bleibt, so bemüht er sich doch andererseits (im Übrigen ohne jede Bezugnahme auf FÜHR) um so etwas wie eine theoretische Rahmung: Als entscheidende Bedingungsfaktoren für die Bereiche Bildung und Erziehung greift BASKE auf diejenigen zurück, die er in einer Fülle einschlägiger Arbeiten vor 1989 bereits erprobt und in diesem Teilband erneut herangezogen hat: die Entwicklung des Parteiensystems (im Sinne der Kontinuität des totalitären Führungsanspruchs der SED) und der staatlichen Organe, die Prozesse und Wirkungen der Entnazifizierung und des Elitenaustauschs, die Ideologie des Marxismus-Leninismus, die Organisation der Wirtschaft (als zentralistische Planwirtschaft, orientiert am Primat der Politik), die spezifischen demographischen Bedingungen (Einströmen oft schlecht Ausgebildeter aus den Ostprovinzen direkt nach dem Kriege und Abströmen wichtiger Teile der Bildungselite bis 1961), schließlich die fortwirkenden nationalen Bindungen (durch die deutsche Sprache, Geschichte und Kultur) einerseits und die von der DDR eingegangenen intersystemaren Verflechtungen/Verpflichtungen (z.B. KSZE; deutsch-deutsches Kulturabkommen; SPD-SED-Papier) andererseits. Mehrere dieser Bedingungsfaktoren, insbesondere der letzte, erheischen geradezu eine archivgestützte Forschung, verweisen sie doch implizit auf Grenzen von Durchherrschaft, auf Wirkungsgrenzen des „totalitär angelegten Sozialismusmodells“, die BASKE inzwischen selbst betont (VI/2, S. 24; vgl. auch S. 198). Aber noch einmal hat BASKE mit der ganzen Souveränität und Kennerschaft seine Analysen *ausschließlich* auf der Grundlage der Gesetze, Direktiven und Erlasse durchgeführt. Er hat damit die Ebene der *politischen Intentionen* präzise rekonstruiert, bleibt aber mit der unterstell-

ten Deutungsprämisse des Totalitarismus (plus Sowjetisierung) in der Falle einer Gleichsetzung von Gesetzen/Direktiven und Realgeschichte sowie derjenigen von Intention und Wirkung. Der von BASKE unterstellte Primat der Politik hat den Autor (stets) dazu verführt, die gesamte Erziehungswissenschaft der DDR pauschal als „Kommando-“ und „Formierungspädagogik“ zu diskreditieren und die Frage nach eventuell vorhanden gewesenenen nicht-affirmativen Pädagogiken (D. BENNER) oder Theoriekontroversen (BENNER/SLADEK 1998) überhaupt zu stellen. BASKE gerät damit gleichzeitig in eine nicht geringe Erklärungsnot, wenn er bei Festhalten am Totalitarismuskonzept feststellt, „daß die Bildungspolitik und Pädagogik, ... nicht in der Lage waren, die Bildung und Erziehung so zu gestalten, daß sie wesentlich dazu beitragen konnten, die beabsichtigten Wirkungen der Herrschaftssicherung ... zu erreichen“ (VI/2, S. 24; vgl. auch S. 201).

Stellt man abschließend noch einmal die methodologischen Grundannahmen von FÜHR und BASKE nebeneinander, so zeigt sich deutlich: FÜHRs explizite Bezugnahme auf PAULSEN und seine implizite auf ALBISETTI sowie seine auch auf die BRD ausgeweitete These von der doppelten Loyalität sprechen beiden deutschen Staaten bei allen Differenzen eine Kontinuität weiterwirkender Traditionen deutscher Bildungsgeschichte zu und halten sich damit für eine komparatistische Fragestellung offen. Dagegen führt BASKES Orientierung am Erklärungsmodell des Totalitarismus, das eine „totale“ Wirkung der totalitären Herrschaft und Ideologie auf alle Teilsysteme einschließlich des Wissenschaftssystems impliziert, in seiner letzten Konsequenz dazu, dass auch die Differenz zwischen BRD und DDR „total“/ allumfassend wird und die Kontinuitätsfrage dann nur noch sinnvoll mit Bezug auf die „andere deutsche Diktatur“ gestellt werden kann.

2. S. Baskes und J. Oelkers' Beiträge zur Pädagogischen Wissenschaft

Die Einschränkung der Herausgeber im Vorwort, viele Urteile würden aus „größerer Distanz und veränderter Quellenlage“ zu revidieren sein, trifft auch auf S. BASKES Beitrag zur Pädagogischen Wissenschaft in der SBZ und DDR zu (VI/2, S. 137–157). Es gibt dort keinen Zitatbeleg nach 1990. Damit konnte die gesamte archivgestützte Forschung der Neunzigerjahre nicht einbezogen werden, die sich nun auch verstärkt der Rekonstruktion der Pädagogik und ihrer Teildisziplinen zugewandt hat (BENNER/SLADEK 1998; CLOER 1998; CLOER/WERNSTEDT 1994; HOFFMANN/NEUMANN 1994, 1995; KRÜGER/MAROTZKI 1994; TENORTH 1997). BASKES Feststellung: „Am Anfang der 50er Jahre waren die Voraussetzungen für die Existenz konkurrierender Modelle nicht mehr vorhanden“ (S. 137), ist nach den vorliegenden Rekonstruktionen von Theoriekontroversen, ersten Analysen universitärer pädagogischer Lehrgestalt und spezifischer lokalgeschichtlicher personeller und theoretischer Konfigurationen (etwa zur Pädagogischen Fakultät Halle mit H. AHRBECK, H. H. BECKER, F. HOFMANN, F. WINNEFELD, R. WOTHGE) in dieser undifferenzierten Form nicht mehr haltbar. Wenn BASKE die folgenden fünf Grundlagen des pädagogischen Denkens ausdifferenziert (Bindung an den Marxismus-Leninismus; Übernahme der Sowjetpädagogik; Tradition und Erbe; Polytechnische Bildungsidee; Einheit von

Ökonomie und Bildung; S. 138–150), so greift er damit einerseits in zutreffender Weise eine wichtige bildungstheoretische Diskussionsspur (Polytechnische Bildungsidee) wie auch eine bildungspolitisch wichtige Intention (Ökonomie und Bildung) auf, übernimmt aber andererseits vorschnell Selbstetikettierungen einer DDR-eigenen offiziellen pädagogischen Geschichtsschreibung (Orientierung am Marxismus-Leninismus und der Sowjetpädagogik). Gewiss wird man sagen können, dass die universitäre Pädagogik und diejenige der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften in ihrem *Mainstream* eine dogmatische Disziplin gewesen sind und sich in Bezug auf ihre Arbeitsbedingungen, Publikationsmedien, Formen der Kontrolle und die Pluralität theoretischer Rahmungen deutlich von der Erziehungswissenschaft in der BRD unterschieden und sich kaum als eine *Normal Science* haben entwickeln können. Solange sich das Augenmerk aber einseitig auf den *Mainstream* richtet und die Selbstetikettierung der DDR-eigenen pädagogischen Geschichtsschreibung für die Realität genommen wird, wird die Differenzbehauptung zwischen den beiden erziehungswissenschaftlichen Fachkulturen in Ost und West perpetuiert und liegt die generalisierende Etikettierung der theoretischen und praktischen Pädagogik in der SBZ und DDR als „Pädagogik einer zweiten Diktatur“ oder – in den Worten BASKES – als „Kommando-“ und „Formierungspädagogik“ nahe (vgl. zur Kritik von BASKES Forschungsansatz auch den scharf zugespitzten Beitrag von GEISSLER/WIEGMANN im gleichen Teilband VI/2, S. 397–408).

J. OELKERS (VI/1, S. 217–243) bleibt in seinem verdichteten, informativen Beitrag bezüglich der unterschiedenen Hauptrichtungen der Erziehungswissenschaft (Philosophische Pädagogik; kritisch-gesellschaftsverändernde; empirisch-analytische) in bewährten Rekonstruktionsmustern. In seiner bis 1985 (ein Hinweis auf den zeitlichen Abschluss des Beitrags?) angelegten Periodisierung unterscheidet er drei Phasen und verbindet bei ihrer Charakterisierung die Hauptströmungen mit einer jeweiligen Analyse des Wandels der Relevanz der Erziehungswissenschaft in der und für die Gesellschaft: (1) 1945–1960: Dominanz der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik, die über ihren Wert- und (bezüglich ihrer Modelle der Bildungsorganisation) Strukturkonservatismus in der „gesellschaftlichen Restauration“ höchst einflussreich und „systemkonform“ gewirkt habe; (2) 1960–1975: realistische Wendung in der Erziehungswissenschaft mit der sukzessiven Entwicklung von Ansätzen einer emanzipatorischen Pädagogik und kritischen Erziehungswissenschaft, begleitet von ungeheuren Investitionen und einem entsprechend hohen Erwartungsdruck in Politik und Gesellschaft an den Reformbeitrag der Erziehungswissenschaft, der notwendigerweise habe führen müssen zu einem (3) 1975–1985: Konjunkturabschwung der Relevanz der Erziehungswissenschaft – einer Stagnationsperiode, in der sich nach OELKERS eine radikale Institutionen- und Erziehungskritik als „dezidierte Anti-Pädagogik“ artikuliert (VI/1, S. 220–228). Verlässt OELKERS aber nicht mit der Kennzeichnung der dritten Periode die zuvor gewählte Systematik? Lässt sich die Antipädagogik zu den Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft rechnen? Ist sie wie die Geisteswissenschaftliche Pädagogik oder die Kritische Erziehungswissenschaft aus der Reflexion (aus der erziehungswissenschaftlichen Theorietradition) erwachsen, oder zählt sie nicht eher – wie OELKERS selbst in den Neunzigerjahren in vielen Studien zu zeigen

nicht müde geworden ist – zu jenen „Bewegungen“ (K. MOLLENHAUER hat sie eine „Mode“ mit einer „sentimentalen Attitüde“ genannt), in denen machtvoll, suggestive Bilder vom Kind, von der Erziehung, vom Generationenverhältnis die Reflexion überlagern? Und müsste daher nicht, wollte man in der Systematik der Periodisierung verbleiben, die dritte Periode als eine solche gekennzeichnet werden, in der die pädagogische Reflexion jene pädagogischen Themen bearbeitet hat, denen wir in den wirkungsmächtigen Bildern allzu rasch auszuweichen geneigt sind (vgl. dazu A. FLITNER, K. MOLLENHAUER, M. WINKLER, nicht zuletzt OELKERS selbst)? – Würdigend hervorzuheben ist jene im Schlussabschnitt versuchte Gesamtcharakteristik der Zeit seit 1945, die sich seit dem Manuskriptabschluss eher noch verschärft haben dürfte und die Relevanzkrise der Erziehungswissenschaft im Diskurs mit den Nachbarwissenschaften, in der und für die wissenschaftliche Politikberatung sowie als Berufswissenschaft des Lehrerberufs mit verantworten dürfte. OELKERS verweist auf den „Zerfall des Paradigmas Pädagogik“, auf die seit 1965 sich verschärfende Abstoßung der „Traditionen des Faches“, die fehlende „Überprüfung der Ansprüche des ‚Neuen‘ als des ‚Besseren‘ am Alten“, auf den „Verlust der Einheit angesichts der Vielheit der Theorien“, eine „überkomplexe Disziplin“, die zu allem Überflus (aber angesichts der obigen Befunde nur konsequent) „beinahe neurotisch ihre Legitimationsprobleme“ pflegt (VI/1, S. 229, 238–240). In jedem Fall, so wäre zu wünschen gewesen, hätten die Herausgeber OELKERS zusätzlich den ausdrücklichen Auftrag zur Rekonstruktion und kritisch-würdigenden Einordnung jener gesellschaftlich wirkmächtigen Bewegungen dieser Epoche (das waren vor allem die antiautoritäre Erziehung und die Antipädagogik) und darüber hinaus des bildungstheoretischen Diskurses überantworten sollen, den unsere Zunft nach dem frühen Verstummen HEYDORNS öffentlichkeitswirksam den Kulturwissenschaften überlassen hat (vgl. G. BOLLENBECK, E. H. GOMBRICH, M. FUHRMANN). Die beiden umfangreichen Bände des „Handbuchs der *deutschen Bildungsgeschichte*“ für den Zeitraum 1945 bis 1990 kennen kein eigenes Kapitel mehr über Bildung als „deutsches Deutungsmuster“, übernehmen implizit nicht nur BOLLENBECKS These vom Verschwinden der „Trägerschicht“, sondern verzichten darüber hinaus auf den in den Achziger- und frühen Neunzigerjahren breit geführten Diskurs zur Aktualisierung des Bildungsbegriffs sowie zur ästhetischen Bildung bzw. zu den bildenden Wirkungen ästhetischer Produkte und Ereignisse.

Für eine Nutzung der Teilbände zu einer eigenständigen komparatistischen Betrachtungsweise durch die Leserinnen und Leser wäre es hilfreich gewesen, wenn die Herausgeber den Autoren der Schlüsselkapitel einige inhaltliche Vorgaben geliefert hätten. Eine solche komparatistische Dimension hätte sich in den Kapiteln über „Pädagogische Wissenschaft“ in Bezug auf wenigstens drei Fragestellungen einholen lassen: (1) auf die bildungstheoretische Diskussion, speziell mit Blick auf die Diskussion zur Allgemeinbildung; (2) auf die Diskussion über Polytechnische Bildung in der DDR und ihre Rezeption in einer marxistischen Pädagogik der BRD sowie der „bürgerlichen“ Arbeit-Wirtschaft-Technik-Grundlegung in den 70er-Jahren; (3) auf die wissenschaftsgeschichtlich relevante Rekonstruktion der Bedeutungsjunktoren und -verluste der Erziehungswissenschaft in der und für die Gesellschaft. Solche Vorgaben hat es offensichtlich nicht gegeben. Und so haben auch die Beiträge von BASKE und

OELKERS hinsichtlich der formalen Aufbauprinzipien und der inhaltlich erkenntnisleitenden Fragen nur geringe Berührungspunkte.

3. *Medien/ästhetische Kultur in den Analysen von HICKETHIER (BRD) und SCHWENGER (DDR)*

Es ist bereits mehrfach zuvor der spezifische Vorzug der Gesamtanlage aller Bände des Handbuchs betont worden: Es stellt die wichtigsten Sozialisations-, Enkulturations- und Bildungsinstanzen in ihrer ganzen Breite vor. Es ist gerade nicht nur an dem institutionell/staatlich/pädagogisch vorgeordneten interessiert, das an Kontinuität, Stetigkeit und dem Erreichen von Zielvorgaben orientiert bleibt, sondern öffnet sich jenen jugendkulturellen und ästhetisch-kulturellen Feldern, in denen sich *per definitionem* Unplanbares, Unberechenbares, Unstetiges ereignet oder, bildungstheoretisch gesprochen, wo sich die Selbsttätigkeit des sich bildenden Subjekts auch gegen institutionalisierte Präsentations- und Indoktrinations-Intentionen artikulieren kann. Dazu gehören (mit Bezug auf den Zeitraum 1945–1990) neben den traditionellen „Medien“ Literatur, Theater, Konzert und Museen nun vor allem Presse, Film, Hörfunk/Fernsehen/Neue Medien und die jugendkulturell besonders wichtige (jedoch in den Handbuch-Beiträgen weitgehend ausgeblendete) Musikszene. Die entsprechenden Beiträge von KNUTH HICKETHIER (VI/1, S. 585–630) zur Bundesrepublik und HANNES SCHWENGER (VI/2, S. 341–358) zur DDR (der eine wichtige Ergänzung erhält in WIEDEMANNs Beitrag zur DDR-Jugend: VI/2, S. 117–136), sind die einzigen Beiträge, die in Bezug auf die Untersuchungsgegenstände und eine systemspezifische Periodisierung voll parallelisiert sind und den Lesern und Leserinnen auf diese Weise eine eigenständige vergleichende Lektüre erleichtern.

Wenn SCHWENGERs Analyse zutrifft, dass das Medienangebot in der DDR der Tradition der bürgerlichen Hochkultur und den traditionellen Leitmedien Literatur, Theater und Konzert in den ersten 25 Jahren einen herausgehobenen Stellenwert eingeräumt habe, dann gab es hier offensichtlich deutliche Konvergenzen zur Entwicklung in der jungen Bundesrepublik. Und es lassen sich darüber hinaus viele Hinweise dazu beitragen, dass es in den von CH. KLESSMANN untersuchten „Relikten des Bildungsbürgertums in der DDR“ (Professoren, Pfarrer, Ärzte) eine wirkungsmächtige Trägerschicht für „Bildung und Kultur als deutsches Deutungsmuster“ weit über jene Periode hinaus gegeben hat, die G. BOLLENBECK für die Bundesrepublik ausgemacht hat. Dass sich möglicherweise gerade in diesen Distanz und Reflexion konstituierenden Bildungsinhalten ein latentes Resistenzpotenzial etablieren konnte, ist nicht mehr SCHWENGERs Frage – wie es überhaupt erstaunt, dass diese sich mit der ästhetischen Kultur verbindenden Bildungsfragen in den medienbezogenen Beiträgen eines Handbuchs der *Bildungsgeschichte* nicht thematisiert werden.

V. Schluss

Das „Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte“ für den Zeitraum 1945 bis 1990 erzählt die Bildungsgeschichten der beiden deutschen Staaten – entgegen der ursprünglichen Planung – in der Form der Juxtaposition. Diese hat ihre symbolische Gestalt in der Aufteilung auf zwei Teilbände und ihre Realgestalt in der fast vollständig fehlenden Bezugnahme der Trägerinnen und Träger auf die Entwicklung im jeweils anderen deutschen Staat gefunden. Im Vorangegangenen sind partiell die Fragen nach Divergenzen und Konvergenzen zwischen West und Ost, nach Kontinuitäten und Brüchen von Weimar zu den Entwicklungen in die BRD und DDR hinein, nach Kontinuitäten im Transformationsprozess vom Nationalsozialismus in die SBZ/DDR aufgegriffen worden. Abschließend sollen einige notwendige Akzente gesetzt werden, die ihre Rechtfertigung aus den im Teilband über die DDR noch nicht berücksichtigten Ergebnissen der Forschungskonjunktur der Neunzigerjahre erhalten und die die Fragen nach den Divergenzen und Kontinuitäten differenzierter beantwortbar machen.

Die Option für das Paradigma des Totalitarismus, das für den Hauptautor BASKE konstitutiv ist, hat sehr weitreichende Konsequenzen. Es unterstellt die kontinuierliche Effizienz einheitsparteilicher Steuerung für alle Subsysteme. Ein Paradigma, das für die Analyse der herrschaftsnahen Erziehungsverhältnisse der Schule, Staatsjugend, Jugendhilfe und (in weiterer Steigerung) der Jugendwerkhöfe durchaus seine Tragfähigkeit erwiesen hat, wird unbesehen auf das Wissenschaftssystem übertragen, sodass pauschal die Pädagogik als affirmative, als Legitimationslieferantin für erziehungsstaatliche Konzepte, als „Kommando-“ und „Formierungspädagogik“ beschrieben wird. In einem solchen, das Monolithische betonenden Deutungsmuster muss die Theoriegestalt der Pädagogik in der DDR und der Bundesrepublik notwendig in einer radikalen Divergenz erscheinen. Und dieser Eindruck muss sich dort, wo man – wie BASKE bei Manuskriptabschluss – noch weitgehend auf die durch die offizielle pädagogische Geschichtsschreibung der DDR kanonisierte Theoriediskussion angewiesen war, verschärfen. Sobald man aber – was in der zweiten Hälfte der Neunzigerjahre zunehmend möglich geworden ist – in genaueren archivgestützten Analysen der sozialen und der Theorie-Gestalt (als Forschungs- und Lehrgestalt) die Ansätze von Vielfalt, eine paradigmatische Ausdifferenzierung, auch Theoriekontroversen in den Blick nimmt, zeigen sich auch in der pädagogischen Wissenschaftskultur die bereits in anderen Großprojekten zur Wissenschaftsgeschichte in der DDR herausgearbeiteten *Grenzen* einer politischen Penetration und Durchherrschaft des Wissenschaftssystems (vgl. dazu KOCKA/MAYNTZ 1998, S. 436f., 518f.). Doch soll damit nicht der Eindruck vermittelt werden, als habe sich die universitäre Pädagogik in der DDR als *Normal Science* entfalten können. Dies vor allem deshalb nicht, weil die Artikulationsmöglichkeiten von Theoriekontroversen so nicht ausdrücklich zum Thema gemacht wurden und häufig in nicht-veröffentlichten Quellen aufgesucht werden müssen und weil ein durchgehaltener Theorieanspruch von Wissenschaftlern in politischen Schließungsperioden mit geradezu repressiven Kontrollpraxen verbunden sein konnte.

Das heißt aber auch: Probleme von Konvergenz und Divergenz müssen pe-

riodenspezifisch untersucht werden; sie sehen in „Taufwetter“- oder Schließungsperioden sehr unterschiedlich aus. Wichtiger noch: Die Antworten auf die Frage nach Umfang und Qualität von Divergenz bzw. Konvergenz werden sehr unterschiedlich ausfallen, je nachdem

- ob man in einem politisch-machtgeschichtlichen Ansatz unter Verwendung totalitarismustheoretischer Prämissen eine kausal-lineare Wirkung der Herrschaftsintentionen und somit eine total durchherrschte Gesellschaft unterstellt,
- oder ob man in einem alltagstheoretisch-biografischen Ansatz das Augenmerk auf das Spezifische individueller Theorie- und Theoretikergeschichten richtet,
- oder ob man in einem (schul-)strukturgeschichtlichen Ansatz den Blick auf die Langtraditionen und Beharrungskräfte der Eigenlogik des Bildungssystems richtet,
- oder ob man (mit G. RITTER) in einem komparatistisch-sozialgeschichtlichen Ansatz die DDR als ein System beschreibt, das über seine Sozialpolitik (in die m.E. auch die politisch induzierte proportionale Chancengleichheit der Fünfzigerjahre gehört) einerseits Loyalitätsbindungen in der eigenen Bevölkerung und andererseits Wirkungen auf die Investitionen in soziale Sicherheit im anderen deutschen Staat gezeigt habe (RITTER 1998, S. 163, 186f.).

Die Grenzen des Monolithischen, von vormals unterstellter Steuerungseffizienz der Partei/Politik in der DDR haben sich eben nicht nur – wo es am ehesten zu erwarten war – bei der Rekonstruktion der Theoriegestalt der Pädagogik im Wissenschaftssystem, sondern auch im Bereich eines bildungspolitisch intendierten schulstrukturellen Wandels gezeigt. Die erstaunliche Beharrungskraft gegenüber radikalen politischen Eingriffen in Bezug auf die flächendeckende rasche Einführung der Einheitsschule (vgl. die Regionalstudien von P. DREWKE und B. ZYMEK) verweist auf Kontinuitäten einer Eigenlogik des Bildungssystems seit 1900. Aber neben diesen Kontinuitäten in der deutschen Tradition zeigen sich auch solche, die als Kontinuitäten vom Nationalsozialismus in die SBZ/DDR gelesen werden können. Die Rekonstruktion zu den Intentionen, Prozessen, Praxen und Wirkungen von Politisierung und Formierung bei (mit aufsteigender Intensitätstendenz) der FDJ, den Jungen Historikern, in der Staatsbürgerkunde und vormilitärischen Ausbildung, in der Jugendhilfe, den Jugendwerkhöfen und schließlich in den „geheimdienstlichen“ Erziehungsverhältnissen und der „operativen Psychologie“ des Ministeriums für Staatssicherheit liefern ein erdrückendes Material für versuchte und partiell erfolgreiche Politisierung und Formierung bis hin zu manipulativ-umerziehenden Zugriffsversuchen auf Heranwachsende (GEISSLER/WIEGMANN 1996; MINISTERIUM FÜR JUGEND, BILDUNG UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG 1996, 1997; TENORTH/KUDELLA/PAETZ 1996). Aber auch hier ist bei allen zu beklagenden psychischen Langzeitfolgen der Totalitarismusansatz blickverstellend gewesen, weil er die Intention so leicht mit der Wirkung gleichgesetzt hat. Deshalb war es so wichtig, dass die Erziehungswissenschaft in systematischen Untersuchungen der Neunzigerjahre das Problem der Indoktrination zum Gegenstand gemacht und ein spezifisches Erklärungswissen zu den Gründen für das häufige Scheitern von Indoktrinationsversuchen geliefert hat. Dabei sind erstens die Differenz zwischen Präsentation und aktiver Aneignung des lernenden Subjekts, zweitens

die Widerspruchserfahrungen in eventuell gegenläufigen Sozialisationsinstanzen (Familie, Freundes-/Altersgruppe, Kirche, Medien u.a.) sowie drittens der die Abstraktion und Reflexion fördernde qualitätsvolle Fachunterricht herausgearbeitet worden. Im Aspekt eines qualitätsvollen Fachunterrichts erfährt das Kontinuitätsargument vom Nationalsozialismus zur DDR eine deutliche Brechung: Während der Fachunterricht in der Zeit des Nationalsozialismus nur in Teilbereichen des Gymnasiums qualitativ geblieben ist, hat die Forschung der DDR-Schule das Qualitätsprädikat insbesondere in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern selten abgesprochen. Die Chancen zum Aufbau von Abstraktions- und Reflexionsfähigkeit als einer nicht unwichtigen Voraussetzung für Distanzfindung waren damit in der DDR vermutlich deutlich höher als im Nationalsozialismus.

Literatur

- ANWEILER, O. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Köln 1990.
- BENNER, D./SLADEK, H.: Vergessene Theoriekontroversen in der Pädagogik der SBZ und DDR (1946 bis 1961). Weinheim 1998.
- BENNER, D./SCHRIEWER, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten. Weinheim 1998.
- CLOER, E.: Theoretische Pädagogik in der SBZ und DDR. Eine Bilanzierung von außen. Weinheim 1998.
- CLOER, E./WERNSTEDT, R. (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim 1994.
- EICHLER, W.: Der Stein des Sisyphos. Studien zur Allgemeinen Pädagogik in der DDR. Münster 2000.
- GEISSLER, G./WIEGMANN, U.: Pädagogik und Herrschaft in der DDR. Die parteiischen, geheimdienstlichen und vormilitärischen Erziehungsverhältnisse. Frankfurt 1996.
- HOFFMANN, D./NEUMANN, K. (Hrsg.): Erziehung und Erziehungswissenschaft in der BRD und der DDR. Bd. 1: Die Teilung der Pädagogik (1945–1965). Bd. 2: Divergenzen und Konsequenzen (1965–1989). Weinheim 1994f.
- HOFFMANN, D./DÖBERT, H./GEISSLER, G. (Hrsg.): Die „unterdrückte“ Bilanz. Zum Verhältnis von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik am Ende der DDR. Weinheim 1999.
- KOCKA, J./MAYNTZ, R. (Hrsg.): Wissenschaft und Wiedervereinigung. Disziplinen im Umbruch. Berlin 1998.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG (Hrsg.): Geschichte, Struktur und Funktionsweise der DDR-Volksbildung. Band 1–4. Berlin 1996f.
- KRÜGER, H.-H./MAROTZKI, W. (Hrsg.): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen 1994.
- RITTER, G. A.: Über Deutschland. Die Bundesrepublik in der deutschen Geschichte. München 1998.
- SIMON, D.: Lehren aus der Zeitgeschichte der Wissenschaft. In: KOCKA/MAYNTZ 1998, S. 509–523.
- STROSS, A. M./THIEL, F. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren. Weinheim 1998.
- TENORTH, H.-E.: Erziehungswissenschaft in Deutschland. Skizze ihrer Geschichte von 1900 bis zur Vereinigung 1990. In: HARNEY, K./KRÜGER, H.-H. (Hrsg.): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Opladen 1997, S. 111–154.
- TENORTH, H.-E./KUDELLA, S./PAETZ, A.: Politisierung im Schulalltag der DDR. Durchsetzung und Scheitern einer Erziehungsambition. Weinheim 1996.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Ernst Cloer, Universität Hildesheim, Institut für Allgemeine Pädagogik,
Postfach 101363, 31113 Hildesheim.